

社会科における思考力とその指導

—— 文献調査を中心として ——

本 間 道 夫

社会科における「能力」の育成、とりわけ「思考力」の育成は、大きな研究課題になってきている。しかし、社会科における思考力とは何か、その育成はどのようにして可能であるかは、かならずしも定説となるところがない。そこで、改めて、このことを文献調査を通して考究し、できれば、社会科独自の思考力を導き出し、それを意図的・計画的に育成する手だてを考案したいと考えた。その結果、これらの文献調査を通して、なお、社会科の思考力は理論的に解明されず、したがって、その育成の万途も明快にはならなかった。そこで、社会科における「思考力」の重視を、社会科独自の思考力の分析、その分析にもとづく「考え方」の指導と解釈することの行き過ぎであることを結論とした。

本稿は、Ⅰ 主題の意図 Ⅱ 社会科における思考力に関する諸説 Ⅲ 結語から構成されていて、特に、Ⅱにおいては、副題の示す通り、文献の引用、紹介にも配慮し、参考に供しようとした。

はじめに

本稿では、標記した主題についての私の疑問を正し、私なりの考えをもつことを第一義とし、文献や資料によってこの目的を果たそうとしている。その意味では、研究以前の、私自身の学習の段階にあるというべきであるが、ここに、あえて、その経過や成果を発表し、先学諸兄のご批正とご指導を得ようとするものである。

Ⅰ 主題の意図

「社会科における思考力」を主題とした意図を、いままでの研究の経緯、小・中学校改訂学習指導要領、現場の教育研究の動向などから述べると次のようである。

ア いままでの当教育センターの研究の経緯から

社会科研究室では、昭和45年度以降、小・中学校の学習指導要領の改訂を契機に、その学習指導要領に関連して、授業の実際で問題となると思われる1、2の具体的な素材を取り上げて発表してきた。つまり、昭和45年度には、「公害の取り扱いとその指導」を、昭和46年度には、「歴史上の人物の取り扱いとその指導」を、いずれも授業の実践に裏づけられた指導計画の形で発表した。

今年度は、これらの研究の経緯に従い、小・中学校の改訂学習指導要領の特色の1つである社会科の「能力」、特に「思考力」を研究の対象にすることにした。

イ 改訂学習指導要領から

社会科の改訂学習指導要領で、社会科の「能力」を育成することを重視していること、その「能力」の重要な一つの要素として「思考力」があげられていることは、周知の通りである。

小学校の学習指導要領では、目標4に、「社会生活を正しく理解するための基礎的資料を活用する能力や社会事象を観察したりその意味について考える能力をのばし正しい社会的判断力の基礎を養う。」と述べ、さらに、このことを指導書で、「社会科という教科で、欠くことのできない能力、積極的に伸ばしていかなければならない能力の示し方や分け方には、おそらくいろいろな立場があろう。新学習指導要領では、一応これを、観察力、思考力、資料を活用する能力という三つの類型でとらえ、これらの能力が総合されて正しい社会的判断ができるようになるものと考えたのである。」と解説している。¹⁾

中学校の指導書でも、小学校のこれを受けるようにして、次のように述べている。「小学校の目標は、そのまま中学校の目標の中に生きており、究極のねらいは、みずからを知り、みずからのあり方を求めるという現代社会の根本問題に向けられるといえよう。それに伴って、小学校の目標4と中学校の目標3では、特に新しく現代社会の課題に立ち向かう能力の基礎を養うことが強調され、他の目標や内容とともに諸能力の育成について小学校から中学校まで一貫した指導のくふうが望まれている。」²⁾

ウ 現代社会の要請から

学習指導要領で「能力」あるいは「思考力」の育成を重視するまでもなく、変動の激しい現代社会に、生きて働く学力とはどのようなものかを考えていくとき、社会科の能力、思考力を重視しないわけにはいかない。個別の知識を追いかけていては、追い求めきれない、知識を獲得する方法、問題を解いていく方法を身につけなければならない、問題を解く力、考える力を養わなければならないという思潮は、ますます強い。社会科は、その教科の性質上、この要請は、きわめて強い。たとえば、渡辺洋三・神島二郎氏は、座談会「社会科学と社会科教育」で、次のように語っている。³⁾

渡辺 私が言っているのは、単なる知識ではなく、社会の基本的な動きをきちんと押えて、それを教える根本的な能力です。……………

神島 その場合の社会科学的認識ですが、以前の修身教育なら、もう固定した一定の価値観をあることばにして、そのことばだけを注入するというやり方をしたわけですね。それと同じように、社会科学的認識を教えるといっても、その認識方法を教えるのじゃなくて、社会科学のある公理を注入するというやり方をしているのじゃないか。いくら公理が整然と注入されたとしても、それだけでは、認識の能力はつかない。……………

渡辺 ……………だから、その点で、社会科教育が意味あるものだとするれば、それは、やはり子どもたちがおとなになって、将来、新聞なんか読んでも、新聞に出てくる社会現象の意味というもの、自分の頭で整理し考えて組み立て、系統的に理解できる、そういう能力を持つ人間をできるだけ養成するということに意味があるでしょう。

エ 現場の教育研究の動向から

改訂学習指導要領、および現代社会の要請を受けて、現場の研究の動向も、社会科の諸能力の育成と

いうところに向かってきている。たとえば、新潟県小学校教育研究会では、昭和45年度の研究発表会主題を「情報処理能力をのばす社会科指導」とし、昭和46年度は、「社会事象の教材化とその指導—社会的判断力育成のために—」とし、さらに、昭和47年度は、「社会事象の観察や資料活用⁴⁾の能力を高めるための指導」とした。また、当教育センター教育資料室に寄せられる研究紀要の中にも、これらの論文が目につく。おおやけにされている書物にも、能力、思考力に関するものは多い。

オ 思考力研究の問題点——研究のねらい

しかし、社会科の能力、とりわけ思考力に関する研究は、かならずしも定説となるところがない。社会科独自の思考力などというものはなく、それは、他教科同様であるという説から、社会科独自の思考力があり、それを一つの形式とし、訓練によって身につけさせなければならないという説まである。

たとえば、篠崎武氏は、自然科学的思考と社会科学的思想は、本質的には、まったく同じものであるとして、次のように述べている。⁵⁾

私は、自然科学的思考と社会科学的思想、すなわち、自然科学的な考え方と社会科学的な考え方といって、ひとつにはそれを、「思考過程」としてとらえたときに、本質的には、同一の思考過程としてみることができる⁶⁾と考える。……このことは、思考＝考え方を文字通り思考方法という側面からとらえても、同様であると考えられる。このことは後に述べるように、自然科学と社会科学という、科学そのものがもつ研究対象の相違＝区別性にもとづくものであるが、しかしこの区別性は、前に述べたことと同様に、相対的な意味での区別性にほかならない。

一方、徳島県立教育研究所紀要では、「行動的思考学習」を提唱し、思考の形式を子どものくことは>に置き換え、それを、子どもの身につけさせることを主張し、次のように述べている。⁶⁾

いわゆる社会科的思想は、主として概念形成における内包的見方の形式のいくつかの段階に動くと考える。つきつめていえば、内包的見方の形式が外延の見方を規定すると考える。だから方法的関心を内包的見方の形式に集中し、それを類型化した型による社会科独自の形式陶冶を社会科的思想の本領と考える。この型(パターン)はどのような学習形態をとっても活用される。

このようにして、社会科の思考力の問題は、社会科の学力の構造の問題、社会科の性格、社会科と社会諸科学の関係の問題にも及び、さらには、教育における実質陶冶と形式陶冶という根元的な問題にまでさかのぼるものと思われる。

そこで、本稿においては、社会科における思考力は、どのように論じられてきているかを、主として文献の調査を通して分析し、その成果にもとづいて、社会科の思考力研究の方途をさぐりたい、より具体的には、できれば社会科独自の思考力を明快に導き出し、それを意図的・計画的に育成する手だてを考案したいと考えた。

このような研究のねらいに関連して、本稿では、紙幅の許す限り、文献・資料の引用、紹介にもスペースをさきたいと思う。

しかし、限られた日時の中で、また、身の乏しい文献・資料によって、このねらいを達成しようとする⁷⁾ことは、木に登って魚をとるの比喩同然である。とりわけ思考力に関する問題は、教育研究の中でも難解なものの一つとされている。そのことは、たとえば、次のような大森照夫氏の文によってもうか

がい知ることができる。⁷⁾

困ったことには、高次神経活動としての思考の過程は、生理学的あるいは心理学的にかなり研究が進んできたとはいっても、まだふじゅうぶんで、社会認識の学習過程における思考作用を教育的観点から分析し詳細に解明することができない。このような事情があって、社会科における思考力育成にはむずかしさがある。たしかに社会科教育における思考力育成はとみに重視され、それに関する著書も出版されている。しかし、思考とは何か、思考力を高めるとはどのようなことかという問いに対して明確に答えてくれるものは皆無といってよい。

このような状況の中で、あえて、標記のような主題を掲げ、その解明に取り組もうとするのは、「はじめに」でも述べたように、ただ、私自身の勉強のためであり、いまの段階で、自分なりのこの主題についての考えをもちたいという願いがあるだけである。

- 1) 文部省『小学校指導書社会編』 1969 P. 4
- 2) 文部省『中学校指導書社会編』 1970 P. 18
- 3) 渡辺洋三・神島二郎・上田薫・浜田陽太郎・(司会)梅根悟 座談会「社会科学と社会科教育」『教育学全集8 社会の認識』小学館 1968 P. 328
- 4) 昭和45年度 研究発表会場 新潟市立入舟小学校
昭和46年度 研究発表会場 豊栄市立葛塚小学校
昭和47年度 研究発表会場 中蒲原郡小須戸町立小須戸小学校
- 5) 篠崎武「自然科学的思考と社会科学の思考」『講座 現代思考心理学4』明治図書 1967 P. 116
- 6) 徳島県立教育研究所紀要「行動的思考学習とプログラム学習」 1963 P. 7
- 7) 大森照夫「社会科における思考の重視」『初等教育資料No. 215』文部省 1967 P. 4

Ⅱ 社会科における思考力に関する諸説

1. 社会科の思考力

社会科の思考力は、どのように論じられているか。それは、いろいろの観点、次元で論じられていて、ほとんど定説となるところがないように思われる。そこで、いま、これらの諸説を、いくつかの類型に分類整理し、その特色や疑問点を考察してみたいと思う。ただし、これらの分類は、あくまでも研究のねらいを達成するための便宜的な操作であって、それ以上の意味をもたない。思考に関する問題は、きわめて複雑に関連する高度の精神活動であるから、このような単純な整理では、むしろ、誤解の多いことと自戒している。

ここでは、社会科の思考力を、(1)いわゆる問題解決の思考力と同義とする考え、(2)関連思考、比較思考などの因子に分析する考え、(3)地理的思考力、歴史的思考力のような分野別の思考力に分析する考え、(4)学習内容の理解に働く思考を重視する考え、(5)主として意味は握・概念形成の段階に働く思考を社会科独自の思考力とする考えのように分類整理した。以下に、それぞれの類型の特色や疑問点を列記する。

(1) 社会科の思考力を問題解決力と同義とする考え

社会科で育てようとする思考力は、いわゆる問題解決的な思考力であるとする考えがある。この考え

は、現場に根強い思潮となっている。社会的な問題を解くということと自主的・主体的な学習ということとが結びついて、社会科の思考力とは、社会的な事象についての問題を解く力であり、その力は、問題をつかむ→見通しをたてる→確かめるといった学習過程をたどらせることによって育成されるとする。たとえば、中山升氏は、「社会科が考える授業を特に必要とする今一つの理由は、それが問題解決的思考の力をのばすことを本来のねらいとして成立した教科であるという点にある。」というように表現し、また、「生得的な方法や試行錯誤によらずに、洞察によって関連性を発見する思考、そしてそれを経験に結合し、統合類化する思考を問題解決的思考（創造的思考）¹⁾という。いうまでもなく、それは社会科の学習の中心となる思考である。」と述べている。

この考えの特色は、思考力の育成、思考力の指導という面で、きわめて实际的、現実的であることである。現在、問題解決の学習過程は、社会科の学習方法として現場に定着している。

一方、この考えの疑問点は、思考力の育成という指導面にかたより過ぎていて、社会科独自の思考力の追求という点で物足りないものがあることである。問題解決的な過程をたどらせさえすれば、社会科の思考力は育成されるというような論に落ちこんでしまいかねない。

1) 中山升『思考と認識を深める社会科指導』東洋館 1964 P. 11

(2) 社会科の思考力をいくつかの因子に分析する考え

社会科独自の思考力とは何かを追求していった、いくつかの思考の因子を導き出し、それを指導しようとする考えがある。これは、周知のように山口康助氏らの『社会科における思考の因子とその形成』に代表され、現場にも大きな影響を与えている。ここでは、社会科の思考力が、次のように論じられて¹⁾いる。

社会的に思考するということは、社会事象の各部分をバラバラなものとしてではなく、あるまとまりを持ったものとしてつかむことであるから、これを「構造的思考」といいかえてもよいくらいである。しかも、「社会的思考」という大きさの枠では、具体的な学習内容と対応しがたい場合が多いので、社会的思考を大項目と考えれば、もう少しこまかい中項目程度に分析してみるとが便宜であり、そこで、「関連思考」「比較思考」「条件思考」「因果思考」「発展思考」の5因子を得て、それぞれの思考因子の育成、伸長を図ってきたわけである。

これを受けるようにして、現場でも、同様の試みが数多く行なわれていて、たとえば、福岡県教育委員会論文集には、次のような発表がある。²⁾

主題追求の仮説を導くために、次の5つの社会的思考の要素を考えた。①関連的思考 ②比較的思考 ③条件分析的思考 ④因果関係的思考 ⑤発展的思考

この考えは、山口氏自身が、「社会科が責任をもって育て伸ばしてやらなければならない＜思考＞は、ぎりぎりしほったところで、何と何かといえは、私は、次の5つを目途にしたそれぞれの思考力だと考えます³⁾」と述べているように、社会科独自の思考を精密に追求したところにある。

しかし、この考えに対する疑問は、山口氏が、国語、算数など他教科の担当者らと座談会をしたときの次のような記録に象徴されている。⁴⁾

中島(算数) 社会的思考ということばですが、ほくらの考えでは、「社会」というのは独特な機能をもっていますね。それが、山口さんの5つの因子には、直結している面が少ないように思うのです。というのは、この5つの思考は、理科だって、当然あるでしょう。何かそういうものが入ってくるような別の分析の仕方はないのですか。

山口 その点は、社会科の学習とか指導に論理的思考、筋道をたてて考えるとか、あるいは科学的に考える、つまり、証拠なしにものを言わないとか、そういう理科や算数でねらっているような思考があるのです。あるのだけれども……

中島 そうじゃなくて、社会はたとえば「人間の集まり」から成り立っている。その間の人間関係というものが一つの核になる。経済的な機能、歴史的な機能、あるいは地理的な機能、いろいろなものがあるでしょう。そういう立場からの思考というのは出てこないのですか。

山口 そういう考えに立つと、地理的思考、歴史的思考、文化的思考とか、そういうことしなくなってしまうわけです。

中島 それで困るというのですか。

山口 ええ。

………

蛸谷(理科) 山口さんの話を聞いていて、ほくはこういうふうに感じたんですよ。つまり、山口さんの言っている思考の場をつくるということはいい。そこまではほくも賛成だ。そこで、結局、思考の操作というもののなかに、全体と部分がある。あるいは、具体的なものから抽象するとか、あるいは抽象したものから具体へと、そういう関係操作があるわけです。それを別の言い方で言えば、分析と総合といたりするわけです。それは、つまり思考の操作であって、社会科における思考の特質を表わしてはいない。………

繰り返すまでもなく、関連思考、比較思考などは、思考一般の操作であって、社会科独特の思考力とはいえないという疑問である。四方実一氏も、これらの因子は、思考の操作であることを認め、社会科学習で考えられる「思考の型」を

①認知的思考 ②連合的思考 ③帰納的・演繹的思考 ④批判的思考 ⑤問題解決的思考 ⑥創造的思考

とし、「これは単に社会科の学習に限らず広く他の教科にも通することである。」と結んでいる。⁵⁾

また、この考えを受けている授業の実際はどうかというと、おおかたは、それは、いわゆる問題解決的学習過程によるとして、たとえば、島根県立教育研究所の研究報告書には、次のような指導計画が収録されている。⁶⁾

段階 (指導過程)	時間	学習活動と内容	思考過程	発問と資料	思考	指導上の留意点
検証 分析	5	○秀吉はなぜ検地・刀狩をしたか考える。 ・年貢のとりたて	なぜ検地・刀狩をしたのか、武士と農民とをくらべながら考えてみよう。 ・何かをねらっていそうだ。	○幕府の農民支配の絵と文を	因比較 果較 思思 考考	○事実と予想を比較 ○思考をはたらかせる間をもたせる。

			きつと深いわけがありそう だ。	みよう。	
5	• 一揆の防止 • 武士と農民の 身分の区別	検地→年貢 のとりたて をねらって いる。 刀狩→一揆 をおさえる ためだ。			○「～をしたら ～となった。 だからこうい える。」とい う歴史的事実 としての検地、 刀狩から歴史 的意味をつか ませたり、社 会の変革に気
5				○農民はどうな るだろうか。 ○武士はどうな るだろうか。	関 連 思 考

この場合には、ややもすると、思考因子の分析とその指導とがかい離しがちであって、思考力を、たんに分析的に指摘しただけということになりかねない危がある。問題解決の学習過程の中で、ここは関連的思考を育てる場面、ここでは比較的思考が働くはずというように注記をしても、はたして、それらの思考が育成されているかどうか、保障の限りではない。社会科の思考因子の分析が生かされるには、学習指導過程の中で、その思考因子の育成が、意識的・意図的に計画されていなければならない。

- 1) 山口東助編著『社会科における思考の因子とその形成』 明治図書 1969 P.25
- 2) 福岡県教育委員会『昭和46年度教育科学論文』所収「思考を深め、たしかな社会認識を身に
つけさせる社会科学習指導」 1971 P.48
- 3) 沖山・山口・中島・蛸谷・井沢・遠山『教科における思考と構造』 東洋館 1966 P.104
- 4) 同 上 P.214
- 5) 四方実一「思考力の診断と評価」『児童心理No.294』 金子書房 1961 P.115
- 6) 島根県立教育研究所『昭和44年研究報告書』所収「社会科における思考力を高める指導過程
の研究」 P.7

(3) 社会科の思考力を地理、歴史などの分野・領域に即した思考とする考え

社会科独自の思考力は、関連思考、比較思考のような思考の操作という面からみた思考力一般の因子ではなく、地理的な見方考え方、歴史的な見方考え方のような社会科の分野・領域に即した思考をいうのではないかという考えがある。このことは、先に引例した座談会にも表われている通りである。

金子廉氏は、「思考一般を問題にするのではなくて、教科にはそれぞれ独自の思考のカテゴリーがある」として、次のように述べている。

社会科における思考力＝社会科的思考力を育てるとは、地理的・歴史的及び公民的思考力を強め、広め、深めることである。ここに「広める」というのは、ある事象についてより多面的に考える能力やいわゆる転移力などを含むものである。「深める」というのは、たとえば、歴史的な因果関係について、ただ近因だけを問題にするにとどまらず遠因をも考えることである。

また、平田嘉三氏・香川県中学校社会科研究会も、社会的思考力の構造を、次の図のようにあらわし、これらの思考力は、学習の場においては、具体的な教材に即して思考されるとしている。

政治・ 経済・ 社会	1. 国際政治的思考			2. 国際経済的思考			3. 国際社会的思考			問題 解決 の 思 考
	国際的 思考力	(1) 国際政治理論的思考		(1) 国際経済理論的思考			(1) 国際社会理論的思考			
		(2) 国際政治史的思考		(2) 国際経済史的思考			(2) 国際社会史的思考			
		(3) 国際政治政策的思考		(3) 国際経済政策の思考			(3) 国際社会政策の思考			

社会的
思考力
経済的
思考力
(以下略)

考
力

なお、これらの思考力の指導は、上図にも表われているように、いわゆる問題解決の過程において行われるとするところは、(2)の類型同様である。

したがって、この考えに対する疑問の1つは、地理的思考力、あるいは、国際政治理論的思考が、分析のための分析に終わってしまうことはないかということである。次に、疑問の2つとして、地理、歴史、政治というような区分が、かなり便宜的なものであって、このような区分に従えば、限りなくく〜的思考>が生まれてくるであろうということである。疑問の3つは、地理(空間)的思考、歴史(時間)的思考と、他の政治的思考、経済的思考などとの間には質的な相違があって、同一の次元に並列することはできないのではないかということである。また、疑問の4つは、それでは、地理的思考とは何か、政治的思考力とはどのような思考力かという、かならずしもその内容が明らかではないということである。

1) 金子廉「能力の分析研究の追求こそ」『社会科教育No.92』 明治図書 1972 P.10

2) 平田嘉三・香川県中学校社会科研究会『社会科における学習構造』 葵書房 1967 P.31

(4) 社会科の思考力を学習内容の理解に働く思考という視点からみようとする考え

香川県社会科教育研究会は、早くから社会科の思考に関する研究に取り組み、数々の貴重な著書や論文をおおやけにしている。¹⁾ここでは、社会科の思考を「新しく重視されてきた内容というものをなんとか思考をへて子どもに定着させたい、問題解決の道をふみ、思考を十分働かせながら内容を摂取していくような学習でなければならない」という観点から追求し、次のような結論に達している。²⁾

○思考の指導とは、時間的に流れ去っていく思考を、いかに内容的にはっきりおさえるかということにポイントがあるのだと考えた。いいかえると、時間的な思考の流れを層の深まりとしてとらえなおすところに社会科の

考のポイントがあるのだと考えた。

……過程としての思考を論理的

な思考の層構造へと編成しなおす

こと、これが社会科の思考ではないかと考える。

思考の深まりの層

層	思 考 段 階
A	事実認識(現実把握)
B	関係認識(現象を整理し、要素間の関係を見る)
C	本質認識(本質をつかみ概念化する)

○思考、あるいは思考力という場合、なにか思考力そのものが、あらかじめ教材内容とは別個に存在しているように考えられるけれども、決してそうではない。思考は、その対象があるから実態として存在するものである。だから、思考の対象こそが、思考のあり方を規定する。……社会事象の中から、どんな事象を選び、その事象をどう操作して、どんな概念や因果律を定着させるか、という教材内容の構造自体が思考の構造を決定する。

これに対して、重松鷹泰氏は、次のような批判を述べている。³⁾

根本的な問題は、内容を子どもに定着させることを第一に考えているところにある。思考を尊

重するといながらも、それは教師によって方向づけられるべきもので、しかもその方向づけは教師の組織した学習内容の配列によって行ない得るものに断定するに到っている。そのため思考の展開を形式的にとらえただけで、微妙な生きた思考の動きを結局は無視している。結局、注入主義の人々の学習指導と大差のない学習指導しか提示できなくなっているのである。

この考えが、結局、注入主義と大差のないものになるということには、にわかに賛成できない気がするが、このほかの疑問として、「思考を動かして内容を摂取する」「教材内容の構造が思考の構造を決定する」ということが、授業の実際では、たんに考えさせさえすればよいといった結果に終わりはしないかということがあり、また、このように内容に即して思考力を考えるときには、それらの個々の内容を通して、社会科独自の思考力を抽象するということとはできないことなのかということがある。

- 1) 香川県社会科教育研究会編『社会科における思考の構造』 明治図書 1965
香川県社会科教育研究会「社会科における思考の構造」『社会科教育Nq 22』 明治図書 1966
香川大学学芸学部附属坂出小学校『思考力を育てる学習過程』 明治図書 1963
- 2) 上掲『社会科教育Nq 22』P.5
- 3) 同上 P.32

(5) 主として意味は握・概念形成の段階に働く思考を社会科独自の思考力とする考え

小林信郎氏は、¹⁾「社会科で育てなければならない思考」として次のような4つの思考をあげている。

Aの思考 「これは、何の写真だろう。どこの駅のようなすを写したものでだろう。」……現象そのものが起こった（あるいは、みられた）地点・場所を問題にしている思考であり、社会科の学習は具体的な事象や事実の中から、社会的意味をさぐったり、一つの傾向性や法則的なものを発見していく過程として成り立っている以上、このように、まず現象の起こった場所とか位置を確認してかかることはたいせつなことであり、したがって、そのための考えるという活動が授業の中に生じてきても、決して不自然なことではないし、むしろ、それが教科の特徴を示すものだということである。

Bの思考 「どのような方法で、どのような事象なり、事実なりを観察しとらえればよいか。」
「これは、いったい、どういう事象を、どういう方法で観察・整理した結果できたものか。」
……社会事象というものが、もともと相互にきわめて関連性の強いものであり、多面的な性格を備えている場合が多いから、どんな事象を、どんな方法で、どんな側面から観察・整理したら、こういう結果になったのかを確かめる思考が伴わないと、社会科の学習はから回りや回り道が多くなってくるおそれが生じる。

Cの思考 具体的な事実や事象の中に含まれている社会的意味について考えることをぬきにしたら、社会科における思考ということの意義の大半は失われてしまう。……事象や事実の持つ社会的意味を追求していく思考といっても、それぞれの単元のねらいや、その社会的事象の性格などによって、

- ①とくに、その事象や事実を生起させた原因とか背景を追求し、その限りにおいで明らかになった意味をはあくする程度でよい場合。

②とくに、その事象や事実をささえている諸条件を追求し、そこに浮かびあがってくる程度の意味がはあくできればよい場合。

③とくに、その事象や事実のもたらす結果、影響などを追求し、そういう面からみた意味をとらえることが必要な場合。

④以上のうちのどれかというのではなく、どれもが必要であり、それだけ総合的な意味のはあくが要求される場合。

などがある。

Dの思考 では、自分たちはどうするのか、どういう考え方で、これらの事象を受けとめていけばよいのかという、いわば実践へのアプローチを図る学習過程がなければ、社会科の単元とはいえない。したがって、その学習過程でも、児童たちの思考が活発にはたらくよう要求され、期待されるわけである。

このように、小林氏は、とりわけ「Cの思考」、すなわち意味は握の段階に働く思考を重視しているので、いちおう、この類型に分類してみた。²⁾なお、小林氏は、この「Cの思考」についても述べている。

そして知識なり、情報なりが、ある程度蓄積されてくると、これは子どもに限らずおとなでも同じことだが、自分自身の内部にもうひとつの自分ともいえるべきものが分化してきて、そこに一種の自己内対話がかかわれるといった状態になる。この自己内対話こそが、思考の真髄であろうと思うのである。……だから社会科の求める能力としての思考力を育てるというのは、この自己内対話が必要なところで、活発に、かつ効果的にそれができる子どもを育てるということではなければならない。

古川清行氏は、「新しい発見を導く考え方、より望ましい考え方とは、社会科の場合どのようなものだろうか」として、次のような「素案」を示しているが、これらも、意味は握の段階に働く思考に着目したもの³⁾と解釈することができると思う。

1. 共通性の発見をする。
2. 相異点の発見をする。
3. 関係は握をする。
4. 時間的流れの中に位置づける。
5. 因果関係をとらえる。
6. 観点変更をする。⁴⁾

古川氏は、「思考力評価の観点」として、他の論文で、次のようにも述べている。⁴⁾

- (1) 既存の概念(ときには経験)を適用して考えることができるか。——・比較して考える。・異同を弁別しながら考える。・概念の適用によって対象の特殊性をとらえる。
- (2) どうしてそうなのかと考え、課題意識をもつことができるか。→仮説、予見をたてる。
- (3) 1つの事象を、多面的に見、考えることができるか。
- (4) 歴史的な考察、地理的な考察を加えることができるか。
- (5) 因果関係をとらえることができるか。
- (6) 多くの異なる考えを整理して、1つにまとめていく。

永保秋光氏は、次のような視点をあげ、これを、「社会科の学習の重要な考え方の窓である」として⁵⁾いる。これらの視点も、意味は握の段階に働く思考力ということができるであろう。

- ①分布としてもものをみる——どこにある。どのようにひろがっている。
- ②構造的にものをとらえる——かまえ（組織）。つくり、しくみ（機構）。
- ③機能的にものをとらえる——社会と人。社会と自然。人と自然。社会と人と自然。相互に他へ与える影響力。
- ④関係的にものをみる——(ア)社会の諸事象のなかにふくまれる共通の事情をみつけ出すこと。
 (イ)事象にあるちがいを発見し、相互のちがった事情を認めること。
 (ウ)ある事象に認められることが、他の事象に認められないことを発見すること。
 (エ)ある事象の変化が、他の事象の変化を左右しているかどうかを見出すこと。
- ⑤変遷をとらえる——うつりかわり

このように、社会科の思考力を意味は握・概念形成の段階に働く思考力のように限定する場合に、新しい疑問として、それでは、その段階に働く思考力とはどのようなものかということが生まれ、それについては、すでに上掲のように、いろいろの考えがひれきされて、あたかも、社会科の思考力とは何かという原初的な問いにもどってしまう感じである。

- 1) 小林 信郎「社会科——考えさせることの意味と指導」『児童心理 Nq 231』金子書房 1966
 小林 信郎『社会科教育の近代化』 明治図書 1968
- 2) 小林 信郎「三つの能力の働きと思考力の関連」『社会科教育 Nq 92』 明治図書 1972 P. 5
- 3) 古川清行「教科学習における『考える』ことの指導の要点」『児童心理 Nq 307』金子書房 1972 P. 113
- 4) 古川清行「考える力の評価——社会科について」『児童心理 Nq 243』金子書房 1967 P. 112
- 5) 永保秋光「社会科における思考の構造」『教室の窓 第14巻 第4号』 東京書籍 1965

2. 社会科の思考力の指導

社会科の思考力を育成するには、どのように指導すべきであるか。このことについては、すでに、「1 社会科の思考力」において、同時に考察を加えてきた。その多くの場合は、いわゆる問題解決的学習過程によるとしている。しかし、そこでは、ややもすれば、たんなる思考力の分析に終わり、それが、はたして育成されているかどうか不明である点に疑問が残ることを指摘してきた。

藤野武氏は、思考「力」を「能力」と言いかえるよりは、「習慣」と言いかえる方がよいのではないかと¹⁾して、次のように述べている。

そこで、同じようなことではあるが、これを「準備態勢」readiness と考えてみてはどうか。もう一歩つっこんでいえば、それを「習慣」だといったらよいのではないか。そうすれば、思考力は「考える readiness」思考力を高めるとは「考える習慣」を強化することだということになる。思考力が準備態勢ならば、訓練してレベルアップすることもできるし、習慣ならば学習によっていくらかでも身につけさせることができるはずである。こういう考え方が現代学習理論の立場である。

このように、思考力を、もっと意識的・計画的に訓練しなければならないとする考えがある。

新垣宏一氏および徳島県立教育研究所は、考える「方法」の指導を強調し、次のように述べている。

(この主張を、「行動的思考学習」とよんでいる²⁾)

○考え方の道具をもたせることもなく問題にぶち当てるのでは、どういうことになるであろうか。「判断させる」「比較させる」「推論させる」などは、こどものことばではない。思考技術をこどもに教えることはむずかしい。そこで問題をじっさいに次から次へと解かせることだけをしていれば、しだいに思考力がつくのだと考えているようなやり方がある。それでは、こどもは困ってしまうのである。

○社会科の「考えの型」(本間注・こどものことばで表わし、しおりに作成して携帯させる)

I 型(全体分析型) { 両方からみると(みかたをかえると)
すともう一方は

II 型(要素分析型)

わけてみると { 自然では
—むかしては
—いまのようすは
—ひとでは
—しくみでは
—まわりのようすは

III 型(因果追求型) そのためには } そのわけは
そうすると

IV 型(相互関係追求型) どちらの側から考えていくか
そうすると相手(の立場)は

そのためには } そのわけは
そうすると

V 型(批判検討型) できるか——できないか
そうになっているか——なっていないか
かならずそうなるか——そうならないか

なお、新垣氏・徳島県立教育研究所は、社会科独自の思考を、「主として概念形成における内包的見方の形成のいくつかの段階に働くと考える」としている。

新垣氏・徳島県立教育研究所は、きわめて明快に、社会科の概念形成の段階に働く思考を形式化し、それを意識的・計画的に訓練しようと試みた。みずから、それは「方法的関心を内包的見方の形式に集中し、それを類型化した型による社会科独自の形式陶冶」であると規定している。そして、次のようにも述べている。³⁾

このような発想は、教育を形式、実質の2つの陶冶に分けて考えた場合、形式陶冶をねらったものであるといえる。いうまでもなく社会科の問題解決過程、すなわち、社会認識の過程では、形式陶冶が単独の形で行なわれるものではない。学習者の社会認識の形式的論理(思考の型)は、実質的な学習内容(目標)や教材の論理と交互規定的に社会認識過程を形づくる。そこで、実質的な知識と理解や技能の形式的な能力は表裏一体の関係をもって習得される。

この形式の陶冶が、はたして、上述の理論の通り、内容の理解と一体のものとなって子どもの身についていくかどうか。この「行動的思考学習」論が発表されて約10年を経過した今日、どのように現場に定着しているか、どのように発展しているか。その追跡は、きわめて興味のある問題であるが、残念ながら、現在の情報を収集することができなかった。いまは、わずかに、その当時おおよけにされた実践例によって推論するより方法がない。

実践記録 小学校3年「保健所のしごと」では、次のように表わされている。⁴⁾

T この「カやハエをなくすためにはどうすればよいか」という問題は、最初に何型を使って考えていったらよいと思いますか。

H I型です。（手を挙げていたほかのこどもも同意の表情を示す）

T ちがった考えの人はありませんか。

生（無言）

T III型を最初に使ってはいけませんか。

生（しばらくして少数が挙手）

T Gさん。

G I型で考えた方がよいと思います。

T はかの人はどうですか。

D I型で考えていけるときはIII型はあとまわしにします。（挙手していた少数の者も同意のようす）

T そうでしたね。それではI型はどんなことばを使って考えるのでしたか。

生（こどもは前の掲示を見あけて、ほとんどが挙手）

T 一しょに。（棒で示しながら大きな声で読ませる）

このような記録からは、型の指導は、かなり煩雑なことの⁵⁾ように読みとれるが、「考えの型の指導はむずかしいことではない」として、次のようにも述べている。

端的に言えば、教師はただ指導すべき教材内容、つまり社会科的問題対象のもっている関係と関連を、こどもがおこなう基本型の操作手順に従ってときわけて行けば事足りるのである。指導あるいは訓練すべき考えの型のセットがどんなものであるのがよいのかは、その間できまってくるであろう。そして、こどもとのコミュニケーションで見られるような創意ある発問を考えあわせてみると、関係分析の結果は平素のそれとあまりへだたりを見せていないのではないかと思う。しかし、一般論としては、内容教科といわれる社会科において、「考え方」という形式の陶冶は、きわめて困難の多いこととされる。

1) 藤野武「直観的思考とその訓練」『授業研究Nq 51』 明治図書 1967 p. 13

2) 新垣宏一『行動的思考学習』 明治図書 1964

徳島県立教育研究所紀要「行動的思考学習とプログラム学習」 1963

3) 上掲『行動的思考学習』 p. 7

4) 同上 p. 110

5) 同上 p. 109

III 結 語

以上、社会科における思考力とその指導について、文献の調査を中心として研究のねらいを果たそうと試みてきた。しかし、社会科独自の思考力は、思いのほか不明快であった。予想の通りというべきかもしれない。それにもかかわらず社会科の思考力を重視する思潮は、依然として強い。なぜ、社会科の

思考力の育成が要請されるか。改めて、この問いを手がかりにしながら、この問題についてのいまの時点での私なりの結論を導きたいと思う。

ア 再び、なぜ社会科の思考力の育成が要請されるか

社会科に限らず、諸能力の中で、もっとも重視されるものは、思考力である。思考力は、心理学的には、なんらかの意味で問題に遭遇したときに働く。「思考とは、心のはたらき一般ではなく、ある事態、ある条件下における心のはたらきに我々が注目するときに使われることばである。では、ある事態とは何か。それは、＜問題事態＞、解決を迫られた＜問題場面＞であるとするのが、現代心理学の一般的な考え方である。¹⁾」

一方、現場の教育研究で、大きなテーマとなっているものに、「意欲的な学習」「主体的な学習」ということがある。なんとかして、教師の一方的な注入を排したい、子どもの能動的な学習態度を育てたい、子ども自身が学ぶ、真の学習、授業を成立させたいという願いは強い。

このような前者(思考力)と後者(主体的学習)とが結びついて、思考力育成は、大きな現代的課題となっている。しかも、社会科は、その成立の歴史的経緯からも、いわゆる問題解決の学習と強く結びついてきたので、現在も、なお、思考力の育成を大きな課題とする思潮がある。

イ 社会科における問題解決の過程と思考力

しかし、上述のような主体的な学習という視点からの問題解決の過程の中では、社会科独自の思考力は抽出しがたい。いわゆる問題解決の学習過程は、デューイの5段階説に代表され、それは、社会科に限らず、あらゆる教科、あらゆる学習に共通する。

ウ 社会科の思考力の因子分析

これに対して、社会科独自の思考を求めて、関連思考、比較思考などの思考の因子に分析をしたり、地理的思考、歴史的思考のような思考の分野に分析をしたり、また、主として意味は握・概念形成の段階に働く思考を分析したりする努力が払われている。しかし、これらの分析は、あくまでも分析のための静的な状態での分析であることを忘れないようにしなければならない。この分析に固執すると、思わぬ誤りをおかしかねない。小林信郎氏は、このことを、上掲の4つの思考を指摘した後、「学習全体をささえる条件として発展的に働いていくことがたいせつなのであり、このうちのどれか一つをとり上げて、ここでこのように考えさせましたという事例だけをいくら整理して報告してみても、それだけでは、あまり意味のある研究とはいえない」と指摘している。²⁾

しかし、だからといって、このような分析が無意味であるとはいえない。思考力を研究の対象とするときには、いきおい、分析的にならざるを得ない。また、思考力を評価の対象とするときにも、このような分析が必要になってくるであろう。ここでは、社会科の授業の実際における思考力の育成、その指導を前提として、このような分析が、あまり意味のあることではないことを指摘した。

エ 社会科の思考力の指導

社会科の思考力の育成には、抽出された思考力を形式として、繰り返し指導し、その形式が身についたかどうかを評価するという手続きをとらなければならない。駒林邦男氏は、この必要を、次のようにも強調している。³⁾

思考活動の様式の訓練によって、はじめて知識は、ダイナミックになり、子どもの真の力となる。子どもは知っているだけでなく、考えることができるようになるのである。ところが、授業では、思考形式のこの側面がまったく無視されたり、軽視されたりしていることがかなり多いのだ。……ある範囲の知識をもっているだけでは課題を解くことはできない。解決に必要な知識を現実化させ、現実化された知識を具体的条件のなかで応用できるようになるには、思考活動の様式が形成され、訓練されなくてはならぬのだ。

しかし、思考の方法、思考の型の指導は、形式陶冶の問題である。この問題は、内容教科といわれ、内容の体系を前提としている現在の社会科指導とは、なかなか相入れない。また、形式陶冶には、社会科に限らず、教育全般にかかわる本質的な困難点がある。それは、たとえば、天野清氏によれば、次のようである。⁴⁾

思考を発達させるとか、思考能力をのばすということは、何も児童生徒の思考活動を活発にさせるということでもなければ、それにつきることでもない。また、思考とは、“何でもいいから考える”というようなものではない。思考活動を活発にすれば、ともかく児童・生徒の思考は発達するという単純な論理が、現場の教育者にま見られるが、それは実のところあやまっている。対象のもっている本質的な特質や連関にそって、間接的に対象現象の諸特質や関係を分析することが思考なのであって、これは、まさに、対象(ここでは、社会の諸対象や現象)にまったく規定される行為なのである。

そこで、思考力の指導にあたっては、次の大嶋三男氏のような注意に耳を傾けなければならない。⁵⁾

目標は、思考力を高めるということであるが、考えるという経験、あるいは機会をできるだけ積み重ねて、始めてそれが可能であるということはいうまでもない。したがって、子どもたちに効果的に考えさせたいとすれば、どんな観点が基本的なものであるかを、教師が一応理解しておかなければならない。……ところが、最近の現場の傾向は、思考の形式論のほうに流れ、やや過剰のきらいもある。そうした方面へ目を向けていくことが不必要だとは言わないが、同時に行きすぎも警戒したい。

オ 社会科における思考力とその指導についての一つの結論

このようにして、社会科独自の思考力とは何かという問いに対しては、それを明快に分析することは無理ではないか、また、授業の実際に関しては、それを分析することは、あまり意味をもたないのではないかという結論に達する。社会科の思考力の育成は、どのように行なわれるべきかという問いに対しても、内容教科としての社会科においては、特に、「考え方」の形式陶冶には、きわめて困難な問題を含んでいるのではないかという結論になる。もちろん、この2者は、一体のことからあって、社会科における思考力の重視が、社会科の思考力の分析に向かい、さらに、その分析にもとづいて、思考力の形式的・計画的な指導が企図されるというのは、行き過ぎではないのか、そのことは、授業の実際においては、あまり意味をもたないのではないかという結論になるのである。

それでは、社会科の思考力重視の思潮は、何を意味するのか、それを、どのように受けとめればよいのか。それは、あくまでも、単に既製の知識の受け渡し、教師から子どもに機械的に行なわれるとい

う授業に終始することを警戒し、そのような授業から一步でも二歩でも抜け出すことを願うところに発していると理解すべきであろう。(その願いを、つきつめて考え、ついに、社会科独自の思考力の分析、その分析にもとづく形式陶冶に向かうという誤りをおかしてはならないことは、いま、結論として述べた通りである。)

そこで、いま、このような一つの結論(一つの結論とは、今の段階での、私なりのという意味である)にたつて、今後の研究の方途を求めれば、すでに先学の啓示するところではあるが、たとえば、特に、意味は握、概念形成の段階に着目し、この段階がどのように行なわれているか、児童生徒自身が「考え」て、意味は握・概念形成の段階に到達しているかどうか、案外に、その前の段階までは、児童生徒自身の自主的・主体的学習にゆだねられていて、この重要な段階においては、教師の教授、注入にすりかえられてしまっているのではないかというような反省から出発することが考えられる。また、たとえば、児童生徒自身が「考え」て意味は握、概念形成に達したことが、はたして、次の新しい問題に生きて働くかどうか、おうおうにして、俳句の一回性にも似て、その問題に限られ、他の問題の理解には転移されないのではないか、社会科の場合には、理科、算数・数学の場合のように、応用問題を与えて、知識の現実化、抽象の具体化をはかることができないものなのかどうかというような疑問から出発することが考えられる。

- 1) 河井芳夫「思考とは何か」『教育心理研究 No. 24』 明治図書 1971 P. 22
- 2) 小林信郎「社会科一考えさせることの意味と指導一」『児童心理第231号』 1966 P. 87
- 3) 駒林邦男『思考力形成の授業』 明治図書 1966 P. 70
- 4) 天野清「政経社分野における教材・領域と＜思考と経験＞」『社会科教育 No. 38』 明治図書 1967 P. 54
- 5) 大嶋三男『初等教育資料 No. 195 昭和40年度小学校教育課程研究発表大会集録』の社会科部会における指導助言 1966 P. 73

お わ り に

本稿では、文献の上にあらわれた「社会科における思考力とその指導」を手がかりとして、その疑問を正し、自分なりの考えをもつことを目的としたが、短い日時の中で、限られた文献・資料を用いての考察であったので、各論文の読み取りが浅薄であること、かたよっていること、また、誤っているのではないかということをもっとも恐れている。

なお、本稿の作成にあたっては、次の諸先生方から貴重な意見の交換や授業の記録などの提供をいただいた。しかし、それらのご意見や記録をじゅうぶんに生かしきれなかった非力を遺憾に思っている。ここに、校務繁忙の中をこころよくご協力賜った関係の学校長に対するとともに、深甚な感謝の意を表する。

新潟市立沼垂小学校	新田見哲也先生	新潟市立寄居中学校	武田 統雄先生
新潟市立浜浦小学校	磯田 弘義先生	新潟市立藤見中学校	森田 一郎先生
村上市立村上小学校	小田 芳雄先生	新発田市立第一中学校	鈴木 成生先生
中蒲原郡亀田町立亀田小学校	玄間 敏雄先生	燕市立小池中学校	松本 瑞夫先生

以下に、本稿の作成にあたって、直接参考とした文献・資料を、標記の本稿研究副題にも照らして、
 煩をいとわず列記する。なお、教育学、心理学等に関する基本的と思われる文献や、本稿で直接引用し
 た文献・資料については、できるだけ、これを省略する。

<著書>

1. 中谷宇吉郎『岩波新書 科学の方法』 岩波書店 1958
2. 日本社会科教育学会編『小学校社会科教育研究』 葵書房 1960
3. 船山謙次『社会科論史』 東洋館 1963
4. 砂沢喜代次編著『子どもの思考過程』 明治図書 1964
5. 社会科の初志をつらぬく会『子どもの思考と社会科指導』 明治図書 1965
6. 駒林邦男『思考力形成の授業』 明治図書 1966
7. 滝沢武久編著『講座 現代思考心理学 1・2・3・4』 明治図書 1967
8. 宇佐美寛『思考・記号・意味』 誠信書房 1968
9. 『岩波講座 哲学・科学の方法』 岩波書店 1968
10. 杉山・香川・松本・穂市編著『考えさせ方のじょうずな教師』 東洋館 1968
11. 『教育学全集 言語と思考』 小学館 1968
12. 『教育学全集 社会の認識』 小学館 1968
13. 水田洋『講談社現代新書 社会科学のすすめ』 講談社 1969
14. 東京教育大学附属小学校初等教育研究会『社会科基礎能力と授業構造』 東洋館 1969
15. 京都教育大学附属京都小学校『考えさせる授業方式』 明治図書 1969
16. 日本社会科教育学会『社会科教育学の構想』 明治図書 1970
17. 社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の展開』 明治図書 1970
18. 古川清行編『小学校歴史学習の系統的展開』 明治図書 1970
19. 栃木県小学校教育研究会社会部会『基本的能力を育てる社会科の授業』 明治図書 1970
20. 東京教育大学社会科教育研究会『社会科教育の本質』 明治図書 1971
21. 歓喜隆司『社会科教授方法学の体系』 明治図書 1972
22. 鈴木治・酒井清編『社会科における思考の発達』 明治図書 1969

<雑誌>

1. 『教育心理第9巻第2号』 日本文化科学社 1961
2. 『現代教育科学No. 54 特集・社会科教育をどうするか』 明治図書 1962
3. 『児童心理第197号 特集・「考える子ども」の育て方』 金子書房 1963
4. 『現代教育科学No. 70 特集・科学的社会認識の形成過程』 明治図書 1964
5. 『社会科教育No. 4 特集・社会科における学力とは何か』 明治図書 1965
6. 『社会科教育No. 6 特集・社会認識のすじ道を明らかにする』 明治図書 1965
7. 『考える子どもNo. 48』 社会科の初志をつらぬく会 1966
8. 『授業研究No. 39 特集・授業における子どもの思考構造』 明治図書 1966
9. 『社会科教育No. 22 特集・社会科における思考の構造』 明治図書 1966
10. 『社会科教育No. 38 特集・社会科における「思考と経験」』 明治図書 1966
11. 『児童心理第231号 特集・「考える学習」の教育』 金子書房 1966
12. 『児童心理第243号 特集・「考える力」の教育』 金子書房 1967
13. 『授業研究No. 51 特集・直観的思考の生かし方・育て方』 明治図書 1967
14. 『教育心理第15巻第4号 特集・思考力を育てる』 日本文化科学社 1967
15. 『初等教育資料No. 247 特集・能力と評価』 文部省初等教育課 1969
16. 『社会科教育No. 57 特集・社会科学習資料研究と教材化の方法』 明治図書 1969
17. 『社会科教育No. 58 特集・社会科でねらう能力・態度・学力』 明治図書 1969
18. 『社会科教育No. 59 特集・地理的・歴史的見方の指導とは何か』 明治図書 1969
19. 『教育心理研究No. 24 特集・考えさせる授業』 明治図書 1971
20. 『児童心理第294号 特集・思考力を育てる』 金子書房 1971
21. 『社会科教育No. 92 特集・能力分析による年間計画と単元構成』 明治図書 1972

- 22『児童心理第307号 特集・「考えること」の指導』金子書房 1972
23. 峰屋慶「思考の条件」『授業研究 No. 35』明治図書 1966
24. 芳賀純「子どもが考えるということはどういうことか」『授業研究 No. 36』明治図書 1966
25. 沢井正美「子どもの思考操作」『授業研究 No. 39』明治図書 1966
26. 鈴木喜代春「社会認識と生活経験」『社会科教育 No. 23』明治図書 1966
27. 永野重史「低学年の社会認識」『社会科教育 No. 23』明治図書 1966

＜研究紀要＞

1. 東京学芸大学附属世田谷小学校『1962年研究紀要』 1962
2. 新潟県水原小学校『1965年研究紀要』 1965
3. 新潟県横越小学校『1966年研究紀要』 1966
4. 新潟市立教育研究所『授業の研究 No. 5』 1970
5. 大野慶一「社会科における思考傾向」『愛媛県教育センター教育研究紀要第8集』 1968
6. 大畑正隆「社会科における思考力を高める指導過程の研究」『島根県立教育研究所研究報告集』 1969
7. 中山四郎「能力育成についての一考察 — 社会科の学習を中心として —」『岡山県教育研究所叢書第85号』 1970
8. 社会科サークル「考えさせる授業ということ」『富士吉田市立教育研修所教育研究第21集』 1971
9. 脇坂真澄「社会科における思考」『大分大学教育学部研究紀要第4巻第1号教育科学』 1971
10. 大淵小学校「思考力を深め、たしかな社会認識を身につけさせる社会科学習指導」『福岡県教育委員会昭和46年度教育科学論文』 1971
11. 福呂昌信「小学校の社会科における基礎的能力育成のころみ」『奈良県教育センター昭和46年度研究集録第3号』 1972
12. 田名網明, 斉藤英治「社会科における思考力を高める指導法の研究—学習過程の一般化の段階における言語化に着目して—」『群馬県教育センター紀要第25集』 1972

なお、主題に関連した本間の論文には、次のようなものがあるので付記する。あわせてご批評賜われは幸甚である。

1. 「社会科における＜能力＞と＜資料活用＞の能力」を重視した指導『実践研究集録第9集』新潟県立教育センター 1972 (注・新潟県立教育センター社会科定期研修員との共同研究)
2. 「社会科における＜見方・考え方＞稿」『新潟県教育月報 No. 264』新潟県教育委員会 1972
3. 「考えを深める上にたいせつなこと」『授業の研究 38号』新潟大学教育学部附属新潟小学校 1973
4. 「社会科における能力・思考力・見方考え方」『宮下・日浦編著 社会科の本質を追究する実践的研究』1973 (注・1973年4月 発刊予定)
5. 「学習方法について」(注・未発表論文 1972年作成)